

Antiintelectualismo académico y político frente a rigor y verdad. La importancia de las humanidades y los presupuestos filosóficos de La República de Platón para superar la crisis de las ciencias sociales*

Diana Carolina Cañaveral-Londoño¹

Bibiana Vélez Medina²

Carlos Adolfo Rengifo-Castañeda³

Universidad La Gran Colombia

Recibido: agosto 5 de 2018. Revisado: septiembre: 10 de 2018. Aceptado: noviembre 30 de 2018

Referencia norma APA: Cañaveral-Londoño, D. C., Vélez, B., Rengifo-Castañeda, C. A. (2018). Antiintelectualismo académico y político frente a Rigor y Verdad. La importancia de las humanidades y los presupuestos filosóficos de La República de Platón para superar la crisis de las ciencias sociales y políticas. *Rev. Guillermo de Ockham*, 16(2), 103-111. doi: 10.21500/22563202.393

Resumen

Actualmente, las ciencias sociales y políticas se encuentran en una crisis. La creciente poca credibilidad que ofrecen sus científicos y teóricos, la corrupción y los discursos carentes de buenas razones, han hecho que políticos, abogados, jueces, psicólogos, educadores, comunicadores sociales y demás, cada vez sean vistos con mayor desconfianza y hasta con rechazo. El presente artículo, derivado de la investigación intitulada *Racionalidad y progreso en la ciencia. Una propuesta de racionalidad analógica, a partir de la epistemología de Evandro Agazzi*, pretende abordar el interrogante sobre cómo se puede superar la crisis actual que enfrentan las ciencias sociales y políticas en relación con sus criterios de rigor. Para esto, fue necesario hacer un ejercicio hermenéutico a partir de las reflexiones que ofrecen algunas ciencias sociales y, por supuesto, a partir de las reflexiones en torno al papel que la filosofía juega en dicho debate. Así, en un primer momento se explicará de dónde surge y cuáles son las consecuencias de la crisis que se denuncia en las ciencias sociales. Posteriormente, en un segundo momento se dará cuenta del papel que la formación filosófica desempeña para efectos de dotar de rigor y de perspectivas humanistas tanto los discursos como la investigación en ciencias sociales, proponiendo efectivamente la necesidad de apostar por una formación humanista para la superación de la crisis denunciada. Finalmente y con base en el hecho de que la propuesta que se plantea aborda, precisamente, el problema formativo, se traen a colación algunas reflexiones en torno a otra serie de crisis, las cuales por concernir a los sistemas educativos y de formación del individuo, requieren ser superadas a fin de alcanzar la formación dialéctica que constituye el ideal de la *Paideia*.

Palabras clave: Ciencias sociales y políticas, corrupción, *bullshit*, filosofía, educación.

* Este artículo es resultado del proyecto de investigación *Racionalidad y progreso en la ciencia. Una propuesta de racionalidad analógica, a partir de la epistemología de Evandro Agazzi* desarrollado en el doctorado en filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

1. Magíster en Derecho Público y abogada de la Universidad La Gran Colombia, Armenia. Docente investigadora y líder del Grupo de Investigación Derecho Estado y Ciudadanía, de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad La Gran Colombia Armenia. E-mail: canaveralrallondiana@miugca.edu.co / carolinacl82@gmail.com / OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-0476-5353>
2. Doctora en Ciencias de la Educación área de Pensamiento Educativo y Comunicación, de la Universidad Tecnológica de Pereira (Rudecolombia). Magíster en Educación y Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Vicerrectora Académica de la Universidad La Gran Colombia, Armenia. Editora de la Revista Sophia y líder del grupo de investigación Paideia, E-mail: viceacad@ugca.edu.co
3. Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia y Profesional en Filosofía de la Universidad del Quindío. Docente de la Universidad La Gran Colombia. Grupo de investigación Paideia. careca1106@gmail.com / OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-5737-911X>

Academic and Political Anti-intellectualism versus Rigor and Truth. The importance of the humanities and the philosophical presuppositions of the Republic of Plato to overcome the crisis of the social sciences

Abstract

The social and political sciences are currently in a crisis. The growing little credibility offered by its scientists and theorists, corruption and discourses lacking good reasons have made politicians, lawyers, judges, psychologists, educators, social communicators and others, increasingly seen with greater distrust and even rejection. The present article derived from the research entitled Rationality and progress in science. A proposal of analogical rationality, based on the epistemology of Evandro Agazzi, aims to address the question of how to overcome the current crisis faced by the social and political sciences in relation to their criteria of rigor. For this, it was necessary to carry out a hermeneutical exercise from the reflections offered by some social sciences and, of course, from the reflections on the role that philosophy plays in this debate. Thus, at first, explain where it comes from and what are the consequences of the crisis that is reported within the social sciences; Later on, in a second moment, the role that philosophical education plays for the purpose of providing rigor and humanistic perspectives both discourses and research within those, proposing the need to bet on a humanistic formation for the overcoming the reported crisis; finally, and taking into account that the proposal that is presented addresses precisely the training topic, some reflections are brought up about another series of crises that, due to the educational and training systems of the individual, need to be overcome in order to reach the dialectical formation that constitutes the ideal of Paideia.

Keywords: Social and political sciences, corruption, bullshit, philosophy, education.

Introducción

La crisis de las ciencias sociales y política

En *Imposturas intelectuales*, Sokal & Bricmont (1999) dejan en evidencia una práctica que venía siendo ejecutada (y que incluso persiste hoy en día) por algunos investigadores y teóricos de las ciencias sociales (práctica que denuncian como propia de una filosofía “posmodernista” y relativista), consistente en la elaboración de discursos deliberadamente oscuros y ambiguos para divulgar sus teorías y dar a conocer las conclusiones de sus reflexiones y estudios. En dichos discursos, además —afirman los autores— es común encontrar ideas confusas y hasta inconducentes y un uso indebido e impertinente de conceptos científicos propios de otras ciencias (específicamente de las ciencias exactas), con el fin de validar, acreditar o demostrar la teoría o reflexión que pretenden formular. Es decir, discursos conformados por “elaboraciones teóricas desconectadas de cualquier prueba empírica” (Sokal & Bricmont, 1999, p. 91), caracterizados por un “relativismo cognitivo y cultural que considera que la ciencia no es más

que una narración», un «mito» o una construcción social” (Sokal & Bricmont, 1999, p. 91).

Este tipo de posturas bien podrían catalogarse de “anti-intelectualistas”, toda vez que no pretenden dar cuenta de un estado de cosas a partir de los criterios de rigor y verdad —o, en su lugar, de objetividad— presentes en las condiciones ontológicas, epistémicas y pragmáticas de cada ciencia en particular como expresión de una racionalidad, sino que pretenden suplir esa falta de rigor en sus teorías a medio formular, “envolviéndolas en símbolos o fórmulas” (Sokal & Bricmont, 1999, p. 28) que les otorguen una simple apariencia de complejidad y con ello, de una suerte de erudición y “verdad”. Tal situación, infortunadamente, ha permeado en algunas ocasiones el discurso de las humanidades y de las ciencias sociales haciendo de esta manera que dichas disciplinas lejos de ofrecer teorías y reflexiones fundadas en argumentos y buenas razones objetivas y rigurosas, se encaminen por el horizonte de la verborrea y el sinsentido, producto de la ausencia de claridad conceptual, metodológica y epistemológica.

Así como lo denuncian Sokal & Bricmont, muchos científicos sociales y humanistas han advertido la herencia

“relativista” y “posmoderna” (esto es, impregnada de usos indebidos de conceptos propios de las ciencias exactas) que estos pensadores le han legado a Occidente. Así, por ejemplo, Rengifo-Castañeda (2012) advierte que el riesgo probablemente radica en que “el comportamiento de los científicos en su quehacer cotidiano está permeado por factores no solo epistémicos, sino también sociales, culturales e históricos, los cuales cambian con el tiempo” (p. 78). No obstante, este comportamiento debe estar siempre conducido por los requisitos de rigor y objetividad como expresión de ciertas racionalidades particulares.

Así lo ha advertido también, entre otros importantes filósofos de la ciencia, como Mario Bunge (Bunge, 1983). Bunge sostiene que la falta de evidencia para la demostración de una teoría (la falta de rigor en el discurso y en la investigación, podría decirse hoy), permite admitir, incluso, que la verdad sea solo un asunto de intersubjetividades y consensos, aun cuando estos se alejen de la evidencia. Para ello, Bunge compara la situación con el famoso cuento de Hans Cristian Andersen *El traje nuevo del emperador*:

Other philosophers have proposed to substitute intersubjectivity for subjectivity, advancing the slogan True is what the majority of researchers believe. This, the consensus view, has been defended by Fleck (1935), Polanyi (1958), Kuhn (1962), Ziman (1968), and Rorty (1979). True, consensus is an indicator of truth; but it is not the same as truth: remember the fable of the Emperor's clothes (Bunge, 1983, p. 129).

Por esta razones y por el rechazo en determinados círculos académicos y sociales de ciertas tendencias “posmodernas” y relativistas (Sokal & Bricmont, 1999), tanto las humanidades—sobre todo— como las mismas ciencias sociales en menor medida, han llegado a ser consideradas irrelevantes para la sociedad, pues algunos —diríase muchos— de sus discursos, extendidos y aceptados ampliamente por los estudiosos de estas disciplinas, carecen del rigor necesario, de evidencias y en algunos casos de una adecuada y correcta formulación de argumentos y razones que den cuenta del estado de cosas que pretenden plantear, lo que los convierte, precisamente, en lo que Frankfurt (2006) denuncia como charlatanería y Bunge (2013) como acientífico

Al respecto de este asunto, Frankfurt (2006) comienza por advertir que nuestras culturas están inundadas de *bullshit*. Pero, ¿qué se entiende por *bullshit*? Con el propósito de dar una respuesta, Frankfurt hace un análisis filosófico a partir del cual, en términos generales, se puede establecer tanto lo que no es *bullshit*, como lo que efectivamente sí lo es. Así las cosas, propone que *bullshit* no es una mentira

o una simple tergiversación, pues quien engaña, por lo menos en cierta medida, es conocedor —y consciente— de la verdad que intenta tergiversar. El término *bullshit* hace referencia más bien a la deliberada, descuidada y “placentera” formulación de aseveraciones que no se corresponden de manera suficiente con su contenido; es decir, a la elaboración de discursos adornados pero huecos, descuidados en cuanto poco dicen en realidad o poco sabe la persona que lo enuncia. El *bullshit*, para Frankfurt, es “un enemigo de la verdad más poderoso que la mentira” (p. 192) y agrega:

El *bullshit* es inevitable cuando las circunstancias requieren que alguien hable sin saber de qué está hablando. Así, la producción de *bullshit* es estimulada cada vez que las obligaciones o las oportunidades que tiene una persona para hablar acerca de algún tema son más amplias que su conocimiento de los hechos relevantes para ese tema (p. 193).

Ahora bien, no es poco común que la percepción del *bullshit* en los discursos políticos y sociales irrumpa en la consciencia de las sociedades latinoamericanas. Un estudio publicado por *Transparency International* en 2017, da cuenta de que el 61 % de la población de América Latina y el Caribe considera que la corrupción experimentó un incremento durante el año anterior a la encuesta (llevada a cabo entre mayo y junio de 2016), y que los representantes electos (Parlamento, Congreso), los gobiernos locales y el presidente o primer ministro (esto es, los políticos) son los funcionarios más corruptos en la región (*Transparency International*, 2017). Esto quiere decir que los ciudadanos de la región latinoamericana y del Caribe, lejos de creer que sus gobernantes y representantes verdaderamente actúan conforme a unos estándares de rigor, legalidad y pulcritud moral, consideran que sus discursos se alejan de la realidad (a veces de la coherencia) y que sus actos —peor todavía— se alejan del “deber ser” que políticamente les impone su cargo. Es decir, los discursos de estos funcionarios y políticos, en últimas, están llenos de *bullshit*.

Y es que la corrupción no solo hace referencia a la exigencia o recepción de “coimas” o sobornos para la ejecución de acto ilícito. La corrupción, como fenómeno que desde antaño ha atacado (y depravado) el actuar de los sectores públicos y privados de la sociedad, tiene una acepción más extensa, al punto de que un amplio sector de la academia ha optado por clasificar—según la titularidad, por ejemplo, del beneficio que se obtiene con el hecho corrupto— los conceptos y definiciones de este fenómeno, en tres grupos, a saber: según si privilegian el cargo público (uso indebido del cargo público para ganancia privada); según si causan detrimento al interés público, y según si privilegian lo que para la opinión pública es

indebido (Henao & Isaza, 2018). Sin embargo, para los efectos que aquí interesan, se considera más comprensiva y por tanto pertinente la definición de Della Porta y Vanucci (citados por Villoria & Izquierdo, 2015), que conceptualizan la corrupción como “aquellas acciones u omisiones que tienen que ver con el uso abusivo de los recursos públicos para beneficios privados, a través de transacciones clandestinas que implican la violación de algún modo de comportamiento” (pp. 25-26), definición de la cual se infieren los siguientes elementos: 1. actuar contra un estándar considerado bueno; 2. violar normas legales, morales y sociales con el fin de obtener un beneficio privado, ya sea material, inmaterial, personal o grupal; 3. actuación que se da en el sector público o privado en el ejercicio de un cargo público o posición de poder; 4. con efectos sobre el interés privado o los recursos públicos; 5. de forma clandestina u oculta, y 6. por acción u omisión.

Así pues, por corrupción se entiende la práctica según la cual una persona que ostenta un cargo de poder (en el sector público o privado) se aprovecha de esta posición para defraudar a un conglomerado social y sacar un provecho de ello. Así, ejemplos de actos corruptos serían, en consecuencia, la exigencia de sobornos a cambio de la ejecución de algún acto (ilegal o no), el nombramiento en un cargo (cuando se tiene la facultad nominativa) de una persona que carece de las facultades y perfiles que este requiere, o la elaboración de discursos “populistas” y vacíos de argumentos—rigurosos y cuidadosos— dirigidos a la opinión pública con el fin de ganar adeptos y seguidores para alguna causa. Cabe en este campo la adopción de una postura política o diplomática que, siguiendo órdenes de quien poco conoce sobre el tema, desconoce y pasa por alto los contenidos normativos propios de la actividad.

De estas actividades, como explica Isaza (2018), puede derivar un beneficio o ganancia no necesariamente monetaria. Basta con obtener un ascenso en determinado puesto político, un escalamiento en el estatus social, un reconocimiento público o cualquier otra clase de recompensa inmaterial. Así, entonces, cuando el político pronuncia afirmaciones ante la opinión pública y estas no guardan correspondencia con la verdad o contienen reflexiones desacertadas sobre asuntos que en realidad desconoce, o invoca arregas populistas—falacia *ad populum*— que apelan a nacionalismos sin ningún sustento real y responsable para convencer a su público, no solo está contribuyendo a fortalecer esa “filosofía posmodernista” denunciada Sokal y Bricmont, sino que, además, está abusando de su poder para obtener el reconocimiento y seguimiento de una sociedad que lejos de exigirle la rigurosidad y responsabilidad que su cargo implica, se conforma con

lo que escucha y continúa el aplauso mecánico iniciado por los demás (Méndez-Sandoval, 2013).

Todo esto evidencia la grave crisis que viven tanto las ciencias políticas como las sociales, bien sea por la falta de rigor en la formulación de sus reflexiones y teorías, por la vacuidad de estas y sus discursos (que dan la impresión de ser simple charlatanería o paparrucha) y por el apetito de sus líderes que buscan provechos innobles que se alejan del ideal del buen gobierno, del *deber ser* que implica la dirección de un Estado, la administración de lo público y el encauzamiento de una empresa o país. Sin embargo, nótese que esta crisis no proviene ni surge concretamente de las disciplinas propias de cada ciencia social o política, sino, por el contrario, de sus autores, ejecutores, estudiosos y teóricos. Adviértase que las paparruchas no son propias (naturales) de la ciencia social (del derecho, de la educación, de la psicología, etcétera), sino de la poca disciplina y rigor de sus exponentes y teóricos. El *bullshit* no nace propiamente de la política como ciencia, sino del político que ejerce cargos para los que no está capacitado u obedece órdenes a costa de la verdad y la corrección. La corrupción no proviene *per se* del derecho, la economía, la política o la educación, sino de las personas que incorporan en su esquema de prioridades el afán de poder, dinero, reverencia y reconocimiento.

Y si esto es así, si la crisis aquí expuesta proviene no de las ciencias mismas sino de las personas que se dedican a ellas, es necesario concluir que para superar dicha crisis habrá que centrar la atención, precisamente, en estas personas que se dedican —o planean dedicarse— al estudio y ejercicio de una ciencia política o social, pues solo la transformación de su pensamiento podrá conducir al científico a obrar, cuestionar, evaluarse y comportarse de una manera diferente. Pero generar un cambio sustancial y significativo en los procesos de formación en ciencias sociales y políticas que transforme los paradigmas de aprendizaje, reflexión y autocrítica; que rectifique los propósitos y el deber ser de cada ciencia política y social, solo es posible mediante el estudio y la reflexión que posibilita la filosofía.

De ahí la importancia de una adecuada formación que “potencie el pensamiento como acontecimiento esencial de la condición de humano” (Veléz de la Calle, Peña, & Saldaña 2014, p. 14), que invite y habitúe al humanista y al científico social a dotar de rigor y objetividad sus teorías y reflexiones, en lugar de deslumbrar con discursos floridos y complejos que, además, usurpan ideas y conceptos propios de otra ciencia (imposturas intelectuales) diferente en forma y contenido a las ciencias sociales y las humanidades.

La República de Platón como enfoque de formación del individuo

En el diálogo *La República* de Platón (Platón, 1992) se halla la síntesis de la teoría de las ideas propuesta por el filósofo griego, concretamente en el símil del Sol, la línea y la caverna:⁴ “El primero dirige la atención por completo hacia la idea del bien [el sol], el segundo representa la escala de los modos de ser en específico y el tercero muestra la situación del hombre de forma dramática” (Görgemanns, 2010, p. 82). Mediante estas tres figuras –y del diálogo discursivo en que se encuentran contenidas–, Platón pretende dar cuenta tanto de los requisitos para llegar al conocimiento, como de “the further education needed to train the Guardians who are to achieve the highest kinds of knowledge” (Annas, 1981, p. 242). Con esto, Platón pretende demostrar que los filósofos (o el hombre formado en la filosofía) son quienes se encuentran en mejor capacidad intelectual y espiritual para gobernar un Estado, pero no cualquier Estado, sino el Estado ideal también pensado por Platón. Ellos deben ser educados en esa doctrina de las ideas, pues es una condición para alcanzar el conocimiento ético-político que conduce a ejecutar acciones justas.

Igualmente, por medio de estas analogías Platón describe la condición de la naturaleza humana según disponga o no de la *paideia*, pues, como afirma Reeve, “the Line and Cave are introduced to explain the Sun, and [...] the Cave ‘illustrates the effects of education on us’ (514a-2)” (Reeve, 2006, p. 51). Con esto se quiere significar que mientras el sol corresponde a la idea del bien que guía (o debe guiar) el conocimiento del hombre hacia la verdad, la caverna expresa su liberación de las ataduras que lo mantienen encadenado a ella. De ahí la importancia de la educación (concretamente, la educación filosófica), al liberar al hombre de los límites epistémicos a los que ha estado sometido durante toda su vida.

A partir del símil del sol, Platón transmite la pasión por el conocimiento que impulsa al estudio de la filosofía y la exaltación del bien que impulsa al filósofo. Ambos (conocimiento y bien), son condiciones para ser buenos gobernantes, pues estos deben poseer la luz del sol que ilumina las cosas y les permite ver el mundo de las experiencias con claridad.

En la figura de la línea, Platón reconoce cómo el mundo inteligible se encuentra en permanente vínculo y tensión con el mundo sensible. Es este el punto de partida para

ascender a las ideas. No se trata, por consiguiente, de una escisión de estos mundos, sino de un trayecto a partir de lo visible –las imágenes– hasta lo inteligible –las ideas–, pues el símil de la línea además de ser visto como una analogía, “is also meant to be in its own right an ambitious classification of the different states a person may be in with regard to knowledge, from the lowest to the highest” (Annas, 1981, p. 249), lo que coincide con las palabras que el mismo Sócrates pronuncia en el diálogo cuando demanda de su interlocutor que aplique las cuatro secciones de la línea a las cuatro “afecciones” que se generan en el alma:

[...] inteligencia (*noesis*) a la suprema; pensamiento discursivo (*dianoia*) a la segunda; a la tercera asigna la creencia (*pistis*) y a la cuarta la conjetura (*eikasia*), y ordénalas proporcionadamente, considerando que cuanto más participen de la verdad, tanto más participan de la claridad (Platón, 1992, p. 337).

Así, Platón señala el tránsito del mundo de las sombras al de la luz. Se pasa de cierta oscuridad a una claridad relativa. Se trata, entonces, del paso de lo visible en relación con las imágenes, sombras, reflejos y apariencias, al mundo de la verdad más dotado de claridad.

Finalmente, en el símil de la caverna –tal vez el más pertinente para los efectos de esta discusión–, Platón da cuenta del conocimiento y la liberación que otorga la educación. Así, este diálogo ha sido considerado como “[the] most optimistic and beautiful picture of the power of philosophy to free and enlighten. Abstract thinking, which leads to philosophical insight, is boldly portrayed as something liberating” (Annas, 1981, p. 253).

En el transcurso del diálogo sostenido entre Sócrates y Glaucón, se expone el símil de la humanidad en la Caverna, el cual ha sido interpretado como una construcción reflexiva que da cuenta del tránsito desde la *apaidousia* –entendida esta como la carencia de formación– hacia la *Paideia*, es decir, hacia la educación del hombre conforme a un cierto modelo. La alegoría de la Caverna pretende –como se señala en la Introducción a la edición de Gredos– poner al descubierto la condición en la cual “con respecto a la educación o falta de ella, se halla nuestra naturaleza, es decir, el estado en que se halla la mayoría de los hombres con relación al conocimiento de la verdad o a la ignorancia” (Platón, República, 1992). El símil de la caverna, entonces, propone un pensar en torno a la educación auténtica de los hombres:

4. Para mayor profundidad sobre esta forma de explicar el pensamiento socrático a través de diálogos, véanse Rengifo-Castañeda, Cañaveral-Londoño, Álvarez López, & Bernal López (2016).

515a. Imagínate ahora que, del otro lado del tabique, pasan sombras que llevan toda clase de utensilios y figurillas de hombres y otros animales, hechos en piedra y madera y de diversas clases: y entre los que pasan unos hablan y otros callan.

—Extraña comparación haces, y extraños son esos prisioneros.

—Pero son como nosotros. Pues en primer lugar, ¿crees que han visto de sí mismos, o unos de los otros, otra cosa que las sombras proyectadas por el fuego en la parte de la caverna que tienen frente a sí?

—Claro que no, si toda su vida están forzados a no (b) mover las cabezas.

—¿Y no sucede lo mismo con los objetos que llevan los que pasan del otro lado del tabique?

—Indudablemente.

—Pues, entonces, si dialogaran entre sí, ¿no te parece que entenderían estar nombrando a los objetos que pasan y que ellos ven?

—Necesariamente.

—Y si la prisión contara con un eco desde la pared que tienen frente a sí, y alguno de los que pasan del otro lado del tabique hablara, ¿no piensas que creerían que lo que oyen proviene de la sombra que pasa delante de ellos? (Platón, 1992).

En este escenario, Platón señala, en primera instancia, la condición epistemológica del hombre encadenado, el cual considera, a su vez y por esta misma razón, que se halla infortunadamente vinculado a las sombras de los utensilios como la única descripción o manifestación verdadera de *ἀλθεῖα*. En segunda instancia, instruye acerca de la liberación de ese hombre de las ataduras que lo mantienen epistémicamente encadenado en la oscuridad de la caverna. Esta liberación es un tránsito al conocimiento de la verdad para lograr el nexo con el mundo de la luz del sol (con la esencia misma de las cosas). En palabras de Heidegger:

Las visiones de eso que son las cosas mismas, las *éide* (ideas), constituyen la esencia bajo cuya luz cada ente singular se muestra como este y aquel, y en cuyo mostrarse a sí mismo eso que aparece se torna por vez primera no oculto y accesible (Heidegger, 2012, p. 144).

Tal situación, a la que ya se ha hecho alusión antes, hace referencia al estado en el cual se encuentra la condición humana en relación al conocimiento, como resultado de una ausencia de educación (*paideia*). La pretensión del mito no es, entonces, explicar sino revelar la ignorancia humana al proyectar una mirada crítica respecto de las ideas, el acceso a ellas y su importancia en la formación

de quienes habrán de gobernar el Estado ideal pensado por Platón: “*República* V 502c- VII 518c: Los filósofos regentes del estado ideal deben ser iniciados en la doctrina de las ideas. Este es el punto de su formación, otorgándole un sólido fundamento a su conocimiento ético-político” (Görgemanns, 2010, p. 81).

Platón muestra aquí la diferencia entre la idea como paradigma y lo que en él se sitúa: la idea se constituye en el modelo ejemplar que caracteriza algo distintivo de los objetos y persiste incluso independiente del objeto sobre el que verse. “‘Lo bello’ existiría aún si no hubiese cosas bellas” (Görgemanns, 2010, p. 87). Ello permite juzgar y criticar el momento en el cual se encuentran tanto lo cognoscible (epistemológico) como lo valioso (axiológico) de las cosas reales. Es así como se reconoce la gran riqueza epistemológica y ontológica en los símiles de la línea y de la caverna, en relación con el sol como dador de luz, equivalente a la idea del bien.

Tal riqueza ontológica, axiológica y epistemológica es evidencia de la dialéctica entre la idea (el sol y el bien) y el mundo de lo sensible, que impulsa el conocimiento como expresión del acto educativo. Se trata de una clara imbricación entre el mundo inteligible, esto es, el de las ideas, y el contexto en el cual se hace posible el proceso de la alfabetización académica, fenómeno mediado por las tecnologías digitales (Álvarez & Taboada, 2016). Por ello, la formación “[no] puede hacerse dejando de lado el contexto político, económico, social y cultural” (Velez de la Calle, Florez Buriticá, Marín Gallego, & Osorio Malaver, 2015, p. 9), lo que en palabras de Platón invitaría a reconocer la Caverna como

(517b) el ámbito visible en que vivimos y el fuego en ella es el sol: afuera está el ámbito inteligible, las ideas, y el sol es la idea del bien. El arte de volver el alma desde las tinieblas hacia la luz es la educación. Los gobernantes, una vez educados de ese modo, deben gobernar. (Platón, 1992).

Ahora bien, de acuerdo con la idea anterior, Reeve (2006) afirma, en relación con los símiles de la línea y de la caverna, lo siguiente:

The prisoners bound in the Cave, with access only to shadows or images cast upon a screen in front of them (514a-515c3), are tethered by bonds of unnecessary appetite, for they have not received any of the kind of education or training Plato advocates. I shall refer to people who cannot escape even these bonds as bound cave-dwellers (p. 51).

Con lo anterior, Reeve destaca que la ausencia de la particular educación que propone Platón en este libro, distrae y ata al hombre a una serie de apetitos innecesarios

rios que lo evaden del pensamiento reflexivo que acerca al hombre a la *ἀλθεια* (verdad). Sin embargo, en este punto cabe resaltar que para Platón “el pensamiento y la percepción son fuentes de conocimiento opuestas, aunque análogas –una referida a las ideas, la otra al mundo de lo sensible–” (Görgemanns, 2010, p. 92). Empero, tal oposición no ha de entenderse como excluyente la una de la otra, sino como un continuo intercambio y confrontación que se relaciona en el *logos*; esto es, a través del lenguaje. Es mediante el *logos* que el hombre se acerca a la idea y esta, a su vez, impulsa el conocimiento.

De otro lado, Platón plantea que el mejor gobernante de ese Estado ideal es el filósofo. Primero, por la educación que recibe (o debe recibir), por la *paideia* que lo configura. Segundo, por el desprendimiento o la falta de apetito (o amor) que le impide pretender beneficios propios por medio del ejercicio de esta labor. Al acudir a este importante pensador de la Grecia clásica, se reconoce, como afirma Vélez Medina (2018),

un sinnúmero de episodios y momentos cruciales para la construcción de la cultura educativa y la institucionalización del mundo académico que, incluso hasta nuestros días sus manifestaciones nos recuerdan que los griegos han tenido un poder inimaginable en los modos de configuración actual de nuestro sistema pedagógico (p. 99)

En correspondencia con lo anterior, se advierte cómo Platón considera que el filósofo regente debe comenzar su formación escapando del ámbito del devenir (opinión/*doxa*/génesis) y captar la esencia, lo que consigue –según el filósofo griego–, a través del estudio de la aritmética. Pero, además, ese mismo filósofo debe ser instruido en otras disciplinas que lo acercan a la moderación, a la armonía y finalmente mediante el ejercicio de la dialéctica, a la verdad y a la esencia de las cosas:

El guardián debe estudiar aritmética, que eleva el alma y la obliga a discurrir (*dialégesthai*) sobre los números en sí. (526c). Aunque los géometras hablan de “cuadrar, “aplicar”, etc., como si sus discursos apuntaran a la praxis, la geometría se dirige al conocimiento de lo que es siempre (528a). El estudio del sólido en sí mismo ha sido emprendido hasta ahora débilmente; el Estado debe promoverlo (528)e. No hay que ocuparse de ella con la vista, ni aunque se mire hacia arriba, sino con la inteligencia: los astros que se ven solo sirven como ejemplos para el estudio de los que no se ven, en su velocidad, figura y relaciones verdaderas (530d). Lo mismo en el caso de la teoría matemática de la música: a partir de los acordes que se oyen hay que elevarse al examen de los números armónicos y de los que no lo son, lo cual es útil para la búsqueda de lo bello y lo bueno (Platón, 1992).

Finalmente y luego de culminados los estudios anteriores, la dialéctica se presenta como estudio supremo que se compara, en *La República* y según Velásquez (1996), con el ascenso de los prisioneros “que, de mirar los animales reales, pasan a contemplar los astros y finalmente el propio sol. Está, por tanto, en estrecha relación con la caverna, o más bien, podemos decir, es una representación del objetivo superior de ella” (p. 54). De ahí que los estudios previos del regente sean un prelude para este estudio superior, a saber, el de la dialéctica, estudio que:

solo pueden alcanzar los capaces de dar y recibir razón de la esencia. Tal como el prisionero llega al término de lo visible cuando puede ver el sol, el dialéctico arriba al término de lo inteligible cuando contempla la idea del bien. El método dialéctico es el único que marcha hasta ella cancelando los supuestos (Platón, 1992).

Por esa formación, precisamente, por esa *paideia* y por el mismo amor hacia la sabiduría que profesa el filósofo, es considerado como el regente modelo para ese Estado ideal.

Sobre la base de esta distinción, Sócrates concluye con el argumento un poco diferente de que solo los filósofos deberán ser los guardianes de su Estado, porque solo ellos, al encarnar en su Constitución las nociones de justo y bueno, tienen como modelos en el ojo de sus mentes la naturaleza verdadera de estas virtudes (Guthrie, 1990, p. 469).

En relación con lo anterior, Vélez Medina (2018) señala que sumada “a la racionalidad socrática, la búsqueda del *eidos* platónico configura poderosos argumentos para solapar la pluralidad” (p. 36). Por ello, en el Libro VII de *La República* Platón determina la formación de los filósofos regentes del Estado pensado de manera ideal, como

el punto culmen de su formación, otorgándole un sólido fundamento a su conocimiento ético-político. Platón acenúa aquí las diferencias entre los modos de conocimiento: cognoscible (en sentido estricto) es solamente “aquello que es” (es decir, las ideas); lo que no es, es incognoscible, encontrándose entremedio la “opinión” (*doxa*), que se refiere a un nivel situado entre el “ser” y el “no ser”, a saber, al mundo empírico (Görgemanns, 2010, pp. 81-82).

Solo saliendo de la Caverna serán posibles reyes filósofos y ciudades constituidas en el horizonte de las ideas y del bien, pues la “referencia al conocimiento de la idea del bien es imprescindible no solo para la alegoría de la caverna, sino también para la del sol” (Platón, 1992, p. 16).

En correspondencia con lo anterior, Platón señala como plan de formación de los dialécticos, lo siguiente:

534b. Estudiarán desde niños. A los veinte años se elegirá a los más inteligentes y durante diez años se les hará tener

una visión en conjunto (*synopsis*) de lo que en forma dispersa estudiaron cuando niños. A los treinta años se seleccionará a los más capaces de prescindir de los sentidos y de marchar hacia lo que es en sí, y se les hará descender a la caverna para ejercitarse en todo tipo de trabajo. A los cincuenta se los forzará a contemplar la idea del bien, y tomándola como paradigma, a alternarse durante el resto de sus vidas en el gobierno del Estado (Platón, 1992).

De este modo, la preocupación por la *paideia* será el camino de la figura de la caverna que posibilita el giro epistemológico como condición necesaria en quienes logran liberarse de la caverna y “ver las visiones divinas a plena luz del sol del mundo de arriba, parecen torpes y ridículos cuando regresan e intentan acostumar sus ojos de nuevo a la obscuridad y los juegos sombríos de la caverna” (Guthrie, 1990, p. 426). Para comprender esta preocupación y dar una respuesta airosa a ella, “we must examine those brilliant but difficult analogies, the Sun, Line, and Cave, which lie at the core of Plato’s metaphysical, epistemological, and ethical vision. (Reeve, 2006, p. 51)

El desafío de los sistemas educativos latinoamericanos

Se ha dicho que la formación filosófica y específicamente la llevada a cabo con los criterios de rigor epistémicos, ontológicos y axiológicos definidos por Platón en *La República*, podría ser la clave para superar la crisis que enfrentan actualmente las ciencias sociales y políticas. Con todo, dichos procesos formativos se entienden ligados a los sistemas y esquemas educativos de las sociedades en las que eventualmente se pretendan implementar y en el caso de Colombia y algunos países latinoamericanos, dichos sistemas enfrentan, a su vez, diferentes crisis difíciles de superar.

Así lo denuncia Vélez Medina (2014) cuando afirma:

El mundo de la academia, sujeto a la invariancia de este parámetro universalista, absoluto y autorreferenciado, continúa circunscrito a las lógicas de racionalidad instrumental en que se privilegian los medios y se dan por descontados los fines, se reclaman insumos y obsesionan los indicadores, pero se excluye el debate sobre tensiones estructurales invisibles que al ser ignoradas, continúan resquebrajando el andamiaje sobre el cual se asienta nuestra educación. En lo referente a políticas de cobertura, las estrategias se traducen en incrementar la oferta de programas y aumentar los cupos para el ingreso a la educación, a la vez que los progresos se miden en términos estadísticos de número de estudiantes atendidos (...) Por su parte, la idea de calidad ha quedado reducida a

la cuantificación de indicadores: más investigaciones, más docentes, más espacios físicos, entre otros tantos activismos, se suman a la acumulación de éxitos para el reconocimiento de una calidad ligada al número, pero ciega frente al aula, el proceso, el aprendizaje y el contexto (pp. 85-86).

Así, no bastará con comprender que las humanidades son necesarias en el proceso de formación (el cual debe ser permanente y continuo) en las ciencias sociales y políticas para superar la crisis de rigor y objetividad que en ocasiones las permea. Será necesario, igualmente, comprender que el proceso educativo no puede medirse únicamente en función de números y ganancias pecuniarias, sino también en función de este contexto particular y de su capacidad para responder a esta clase de crisis de manera acertada y sobre todo oportuna. Esta comprensión debe comprender desde los estudiantes hasta los altos mandos gubernamentales que se encargan de definir la política educativa y el derrotero administrativo de los procesos de formación.

Conclusión 2014

El diálogo de *La República* o la *Politeia*, es una invitación –aún actual– a abordar asuntos políticos, éticos, educativos y epistemológicos, necesarios para la formación del gobernante, quien para el adecuado –e ideal– ejercicio de su labor debe acercarse a la teoría de las ideas (conocimiento), específicamente a la idea del bien. Tal vez así, libres de los apetitos de beneficios particulares y enfocados en esa idea del bien, nuestros gobiernos y sociedades comiencen, por fin, la construcción de Estados cada vez más cercanos a ese ideal platónico, guiados por un adecuado proceso educativo afincado en la búsqueda de la verdad a partir de criterios de rigor y de objetividad apropiados. Se trata, en efecto, de ir más allá de meras reformas educativas, para, en su lugar, revisar y enfrentar problemas morales, epistémicos y sociales que en ocasiones pasan inadvertidos (Vélez Medina, 2018) y conducen a nuestra sociedad a una crisis institucional.

Referencias

- Álvarez, G., & Taboada, M. B. (2016). Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas, *14*(2), 83-91. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2336>
- Annas, J. (1981). *Republican introduction to Plato's*. New York: Oxford University Press.

- Bunge, M. A. (1983). *Treatise on Basic Philosophy: Epistemology and methodology II: understanding the world* (Vol. 6). Dordrecht, Holland: Springer Science + Business Media.
- Bunge, M. A. (2013). *La ciencia: su método y su filosofía*. Madrid: Laetoli
- Frankfurt, H. (2006). *La importancia de lo que nos preocupa*. Buenos Aires: Katz.
- Görgemanns, H. (2010). *Platón. Una Introducción*. Chile: Instituto de Estudios de la Sociedad, IES.
- Guthrie, K. (1990). *Historia de la filosofía griega IV. Platón, el hombre y sus diálogos: primera época*. Madrid: Gredos.
- Guthrie, K. (1990). *Historia de la filosofía griega V Platón, el hombre y sus diálogos: segunda época y la academia*. Madrid: Gredos.
- Heidegger, M. (2012). Una interpretación del símil de la humanidad en la caverna. *Revista de Santander*, 138-155.
- Henao, J., & Isaza Espinosa, C. (2018). *Corrupción en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Isaza Espinoza, C. (2018). Estudio Introductorio: hallazgos y conclusiones de los estudios de las ciencias sociales sobre la corrupción y aportes de este libro a esa conversación en Colombia. In J. Henao, & C. Isaza Espinoza, *Corrupción en Colombia: Corrupción política y sociedad* (Vol. I, p. 460). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Méndez-Sandoval, C. A. (2013). Peter Sloterdijk: pensar al hombre en una época posthumanista. *Revista Guillermo de Ockham* 11(2), 173-185.
- Platón. (1992). *La República o el Estado*. Madrid: Gredos.
- Platón. (1992). *República*. Madrid: Gredos.
- Reeve, C. D. (2006). *Philosopher-kings the argument of Plato's republic*. Indianapolis: Hackett Publishing Company, Inc.
- Rengifo-Castañeda, C.-A. (2012). *La relación entre ciencia y filosofía a la luz del programa naturalista: Quine, Kuhn y Giere*. Armenia, Quindío, Colombia: Universidad La Gran Colombia.
- Rengifo-Castañeda, C.-A., Cañaveral-Londoño, D.-C., Álvarez López, M., & Bernal López, L. (2016). Lo bello y lo bueno en el discurso oral y escrito: implicaciones pedagógicas del Fedro de Platón. *Sophia*, 12 (1), 127-137.
- Sokal, A., & Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Transparency International. (2017). *People and Corruption: Latin America and the Caribbean*. Transparency International, Global Surveys. Berlín: Transparency International.
- Velásquez, O. (1996). *Politieia: un estudio sobre La República de Platón*. Buenos Aires: Universidad Católica.
- Vélez de la Calle, C., Flórez Buriticá, J. C., Marín Gallego, J. D., & Osorio Malaver, M. (2015). *Aportes de los doctorados en educación en ciencia, tecnología y sociedad 2000-2010*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Vélez de la Calle, C., Peña, A., & Saldaña Duque, R. (2014). Sujeto, pedagogía e investigación en los doctorados en educación en Colombia. Una aproximación diagnóstica. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Vélez Medina, B. (2014). Reflexiones sobre una educación sin resonancia: crisis inadvertidas. In C. Orozco Giraldo, & B. Vélez Medina, *de la educación a la lengua. Los fines y los medios*. (p. 149). México D. F.: Ediciones sin Nombre.
- Vélez Medina, B. (2018). *Fines de la educación. Repensados a partir del conflicto trágico. 2. Breve genealogía del discurso educativo*. Armenia: Universidad La Gran Colombia.
- Vélez Medina, B. (2018). *Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico. 1. Reivindicación del conflicto trágico*. Armenia: Universidad La Gran Colombia.
- Vélez Medina, B. (2018). *Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico. 3. El valor del conflicto trágico para repensar los fines de la educación*. Armenia: Universidad La Gran Colombia.
- Villoria Mendieta, M., & Izquierdo Sánchez, A. (2015). *Ética pública y buen gobierno*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.